

## TENSIONES Y DEBATES ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

MARÍA LUISA RUBINELLI\*  
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

**Resumen:** El encuentro entre sujetos de distintas culturas en la cotidianidad se constituye en una fuente de aprendizaje porque de ella emergen las reales necesidades de reconocimiento. Abrirse a aprendizajes no canonizados desde el sistema institucionalizado y comprender que nuestra dignidad depende del reconocimiento de la de los demás significa interpelar categorías que se encuentran en la base de nuestra formación escolar y académica, y que han contribuido a formar nuestro horizonte de interpretación de la vida. Así pues, en el presente artículo propongo reflexionar acerca de los cambios de perspectivas necesarios para favorecer el avance hacia una educación intercultural que valore y dialogue con concepciones de la vida de pueblos latinoamericanos que han sido discriminados por la academia.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL, RECONOCIMIENTO, DIVERSIDAD, DESIGUALDAD, LATINOAMÉRICA

### *TENSIONS AND DEBATES ON INTERCULTURAL EDUCATION*

**Abstract:** *The encounter among people from different cultures in everyday life is a source for learning because it emerges from the real needs of awareness. To open to non-canonized learning from the institutionalized system and to*

---

\* [mrubinelli2004@yahoo.com.ar](mailto:mrubinelli2004@yahoo.com.ar)

*understand that our dignity depends on the awareness of the dignity of the others means to challenge categories that exist on the basis of our school and academic training, and which have helped to shape our interpretation of life. Thus, in this article I propose to reflect on the necessary changes which favor the advance towards an intercultural education which values and establishes a dialogue with those conceptions about life of Latin American peoples who have been discriminated by the academy.*

KEY WORDS: INTERCULTURAL EDUCATION, AWARENESS, DIVERSITY, INEQUALITY, LATIN AMERICA

Identidad y diversidad son dos caras de un mismo proceso, ya que —tanto en el ámbito personal como grupal— el autorreconocimiento implica poder diferenciarse-de e incluirse en un grupo de pertenencia.<sup>1</sup>

La identidad autorreconocida es una construcción social y cultural, punto de partida del desarrollo de alternativas creativas y de la elección de formas de vida donde la dignidad sea posible, lo que implica posicionarse y participar en tensiones y conflictos relacionados con las asimetrías que son presentadas —desde sectores hegemónicos— como legítimas e irreversibles.

Así, la coexistencia de sujetos sociales diversos generalmente implica la existencia de prácticas de diferentes formas de discriminación y exclusión de los grupos minoritarios —y muchas veces “minorizados”—, y aún al interior de esos grupos.<sup>2</sup>

En sentido positivo, muchos pensadores latinoamericanos han señalado a la diversidad como uno de los rasgos sobresalientes de América Latina, considerándola una de sus mayores riquezas. Entre otros, Martí pregonaba la necesidad de “abrirse, labrar juntos, llamar a la tierra, amarse: he aquí la faena [... llegada] la hora del recuento y la marcha unida” (1980: 9). Recientemente,

<sup>1</sup> Al referirme a la diferencia en relación con las asimetrías existentes, utilizaré con más frecuencia el término desigualdad.

<sup>2</sup> Dice Sichra: “a diferencia del término ‘minoritario’, utilizado en la tradición sociológica europea desde los tiempos de la colonización africana y asiática, en Latinoamérica resulta apropiado hablar de pueblos ‘minorizados’, [que] refiere a la condición sociopolítica del pueblo o grupo en cuestión, que puede llegar a ser, numéricamente hablando, una mayoría nacional. Como pueblos minorizados, y quizás como mecanismo de resistencia, los indígenas se invisibilizan al emigrar a zonas urbanas” (2006: 4-5).

Scalabrini Ortiz, valorando la herencia del gaucho y el reconocimiento de la contingencia humana, que fuera generada en el inmigrante europeo por la vivencia de la desmesura de la pampa, caracteriza al argentino (con el porteño como estereotipo) como ese hombre que “tiene una muchedumbre en el alma”, y que por ser un “segmento de una pluralidad” es capaz de dialogar con todos porque “nada humano le es ajeno, no lo atenaza la herencia de ningún prejuicio localista” (1991: 37-38). Mariátegui, desde su mirada socialista de la realidad peruana, insiste en la importancia de la participación indígena en la conformación de la nacionalidad.<sup>3</sup> Para Roig no es posible pensar a Latinoamérica sino desde su interna y constitutiva diversidad.<sup>4</sup>

En Argentina, cuando la revolución de 1810 cobró vida, varios de sus más entusiastas pensadores y protagonistas incluyeron reivindicaciones de los pueblos originarios. Monteagudo, Moreno, Castelli, San Martín, Belgrano, Güemes, los reconocían como precursores de la causa americana y revolucionaria. Sin embargo, esto se vio malogrado por los intereses de los sectores que, una vez en el poder, respondieron a los requerimientos de los grandes capitales internacionales (Chumbita, 2007: 65).

Hoy las naciones latinoamericanas protagonizan procesos de integración regional, como una forma de respuesta a la interconexión de la economía

---

<sup>3</sup> Mariátegui afirma: “aplazando la solución del problema indígena, la República ha aplazado la realización de sus sueños de progreso. Una política realmente nacional no puede prescindir del indio [...] que] es el cimiento de nuestra nacionalidad en formación [...] Tenemos el deber de no ignorar la realidad nacional; pero tenemos también el deber de no ignorar la realidad mundial. El Perú es un fragmento de un mundo que sigue una trayectoria solidaria. Los pueblos con más aptitud para el progreso son siempre aquellos con más aptitud para aceptar las consecuencias de su civilización y de su época” (2007: 26,31).

<sup>4</sup> Sostiene: “América Latina [...] es diversa [...] esa diversidad no surge solamente en la relación con lo no-latinoamericano, sino que posee además una diversidad que le es intrínseca. El punto de partida es [...] siempre, el de la diversidad, comienzo de todos los planteos de unidad del cual no siempre se tienen clara conciencia y que, en el discurso ideológico típico, es por lo general encubierto. Lo fundamental es por eso mismo, tener en claro que la diversidad es el lugar inevitable desde el cual preguntamos y respondemos por el ‘nosotros’ [...] Hay un ‘yo’ y al mismo tiempo un ‘nosotros’, dados en un devenir que es el de la sociedad como ente histórico-cultural, captado desde un determinado horizonte de comprensión, desde el cual se juega toda identificación y por tanto toda autoafirmación del sujeto” (Roig, 1981: 19-21).

mundial. Pero está aún pendiente, al interior de cada una de esas naciones, la atención de sus Estados a reclamos de diversos grupos desfavorecidos que las componen y que, por la ejecución de políticas discriminatorias se encuentran en situación de marginación económica, política y cultural; esto les impide ejercer su condición de ciudadanos, lo cual cuestiona seriamente la legitimidad de nuestras democracias.

Sin embargo, en el contexto de la exacerbación de la concentración de riquezas del mundo actual, es preciso ser cuidadosos ante el riesgo de una exagerada “acentuación de los particularismos, [...ya que] puede resultar funcional” en los modelos neoliberales (Achilli, 2006: 48, 52). Hay que estar sumamente atentos a lo que acontece en la cotidianidad en que se ejercen las formas de discriminación para no entrar ingenuamente en el juego de poderes que beneficia a quienes más ganan con los enfrentamientos y fragmentaciones de los sectores más desfavorecidos. Por eso es necesario que nuestra reflexión se alimente del análisis de la conflictividad de la cotidianidad, para que sea posible deslegitimar las relaciones y prácticas de dominación, con el reconocimiento de identidades personales, sociales y políticas valoradas en su complejidad y en tanto fruto de las constantes transformaciones operadas por sus sujetos.

La reflexión acerca de las realidades cotidianas posibilitará también la superación de estereotipos y la problematización de supuestos liderazgos y formas de representación que consoliden nuevas elites intermediarias funcionales a los poderes en turno, que podrían favorecer situaciones de mayor marginación y de fragmentación de culturas que —como las de los pueblos originarios— transitan en procesos de recuperación de sus memorias y de sus historias.

Las dimensiones culturales de los grupos desvalorizados, ignorados, deben ser objeto de reconocimiento, y es este uno de los reclamos no negociables para avanzar hacia una sociedad que haga posible el encuentro, en igualdad de condiciones, de sus integrantes. Para ello es preciso que los sujetos que sostienen cada cultura puedan entrar en diálogo, el cual es impensable e imposible sin que previa o simultáneamente se concreten las formas de reconocimiento a través de estrategias efectivas, las cuales permitan corregir las crecientes desigualdades de acceso y disponibilidad de recursos. Esta asimetría no solo precariza las condiciones de vida en sentido biológico, sino que actúa mediante

el desconocimiento de sus sujetos en tanto “no [se les] garantiza la capacidad de obrar, en su forma mínima de capacidad para sobrevivir [...] Esta capacidad de ser y de obrar es inseparable de las libertades garantizadas por las instancias políticas y jurídicas”, lo cual limita en sumo grado sus capacidades de autorreconocimiento y su “libertad de [...] elección de vida, [en la que] deviene una responsabilidad social” y se convierte en un “criterio para evaluar la justicia social” (Ricoeur, 2006: 181-186).

Ahora bien, su no reconocimiento reduce a las personas a la impotencia y a la hetero-dependencia, mientras que su reconocimiento es generalmente fruto del ejercicio del poder de su reclamo a través de procesos de lucha en los cuales las “moralidades emergentes” de los oprimidos logran interpelar a la “ética del poder”. Moralidades que —en tanto tales— son contestatarias de un “orden” organizado sobre la escisión producida entre la racionalidad utilitaria y el cuidado de la vida, y que ha derivado en una lógica de explotación desmedida e irracional de las riquezas naturales, desde una comprensión tanto de los seres humanos como de la naturaleza como recursos acumulables y también desechables (Roig, 2002: 78-79).

De no estar atentos a la conflictividad que nutre la vida cotidiana se podrían favorecer situaciones donde los sujetos que día a día recrean sus expresiones culturales se conviertan en repetidores de estereotipos, transformados en mercancías conforme a los criterios del mercado, pasando así de ser sujetos culturales a objetos pseudo-culturales.

Hoy, el tratamiento de las relaciones interculturales aparece sesgado en los discursos pronunciados desde lugares de poder, que expresan diferentes perspectivas y miradas, a veces contradictorias entre sí. Suelen soslayar aspectos que pueden resultar conflictivos porque cuestionan no solo los sustentos teóricos, sino fundamentalmente las praxis que se supone deberían derivarse de sus enunciados. Es así que cuando se habla de modalidades de desigualdad y exclusión, se proponen estrategias y programas que tienen por objetivo incluir en las matrículas escolares a la población hasta el momento excluida. Aunque esto es deseable, el problema es que pocas veces se tienen en cuenta las necesidades y características de esos sectores de la población.

En general, este tipo de planteamiento suele producir como resultado el diseño de líneas de acción que no superan el asistencialismo, potenciando la consideración de los supuestos beneficiarios como auto-responsables de su

situación de sometimiento y marginalidad, y por lo tanto como necesitados de ser representados por líderes que traduzcan las ventajas de la adopción de los “beneficios” del programa en cuestión.

El *otro* diferente es transformado en “objeto” de este tipo de acciones; al no ser considerado como “sujeto”, como persona, las implicaciones que esta condición reclama atender y desarrollar, son ignoradas. Los aspectos simbólicos que impregnan las diferentes culturas en las que se han formado como personas son borrados, ocultados, invisibilizados tras un ideal de formación del ciudadano, la mayoría de las veces entendido como funcional al poder ejercido desde el Estado.

Por otra parte, para otro tipo de discursos, muchas veces producidos también desde el Estado, las diversidades son presentadas como diferencias culturales que aportan a la conformación de un *nosotros* nacional, pero a su vez se borran u ocultan las desigualdades que devienen de las asimetrías de poder y, por tanto, del desigual acceso a la elección de las posibilidades de vida.

Desde esta versión suelen silenciarse las dimensiones sociopolítico-económicas y los procesos históricos en que las culturas y los sujetos creadores de las mismas se han forjado, sobredimensionando los aspectos simbólicos que, de esta manera, son empobrecidos, estereotipados y descontextualizados. Al borrar sus múltiples referencias, se les despoja de sentidos.

La consideración de la diversidad cultural se limitaría —desde esta perspectiva— a la constatación de la existencia de grupos de diferente origen, que han transitado por los procesos históricos en desigualdad de condiciones, pero acerca de los cuales no se pretende avanzar más allá del reconocimiento de un pasado que es calificado de injusto desde un presente en que la reparación pasaría por el uso tolerante de prácticas discursivas menos discriminatorias, sin un efectivo compromiso de replanteo y superación de las condiciones que originan las desigualdades producidas a lo largo de la historia. A veces, este tipo de discursos suele dar lugar a la aparición de supuestos representantes de los sectores desfavorecidos inclinados a posicionamientos fundamentalistas, que son legitimados desde, y a su vez legitiman a, quienes ejercen poder. Acerca de esta cuestión, Naïr analiza cómo quienes asumen posiciones de fuerte corte fundamentalista, en realidad clausuran las posibilidades de diálogo entre sujetos culturalmente diversos, a través de estrategias que actúan en dos direcciones complementarias: por un lado buscan

instalarse en lugares de poder dentro de los grupos social-política y económicamente dominantes, por otro, clausuran la posibilidad de que las voces disidentes de quienes conforman sus propios grupos de procedencia sean escuchadas, contribuyendo a la marginación de quienes supuestamente son sus representados (Naïr, 2006: 22-29).

Si se entiende, a los pueblos aborígenes en este caso, como constituidos por sujetos ahistóricos y abstractos, su deshistorización se constituye en uno de los más fuertes fundamentos de su calificación como “minoría” y —asociado a ello— como “menores de edad”, o sea incapacitados para lograr mejores condiciones de vida por sí mismos. Y esto, a su vez, actúa como perversa modalidad de invisibilización. Así, en nuestro país, asistimos a casos de evidente violación de los derechos constitucionales y de los establecidos en tratados internacionales que Argentina ratificó —como el resguardo del medio ambiente de los territorios de los pueblos indígenas, su derecho a la atención de su salud, etcétera—, mientras escuchamos discursos oficiales de reconocimiento de la diversidad cultural y de respeto de los derechos humanos.

Las culturas andinas, así como muchas otras, muestran su dinamismo en la permanente actualización de sus discursos, sus rituales y diversas formas de expresión de sus creaciones, en sus modalidades de organización económica, social y cultural, aun cuando en algunos aspectos se manifiestan procesos de empobrecimiento o de resignificación de sentidos.

La formación para una convivencia que permita construir y crecer conjuntamente a través del ejercicio de prácticas participativas que favorezcan la polifonía de voces y la emergencia de los diferentes sujetos sociales es una meta hacia la que es preciso avanzar gradualmente. Pero, para ello es urgente y necesaria una seria y profunda discusión en torno a los múltiples aspectos de carácter sociohistórico-político-económicos, simbólicos, filosóficos y religiosos en que las significaciones culturales están imbricadas y sus sujetos constituidos, para que estos procesos contribuyan realmente a la producción de cambios en favor de prácticas que hagan de la lucha por la dignidad y la justicia una cuestión central.

La identidad y autovaloración de todo ser humano, de todo sujeto empírico, real y concreto, se constituye desde un sistema de códigos de origen histórico-social, desde instituciones, sistemas y modalidades organizativas socioeconómicas y políticas, desde imaginarios sociales, discursos, valores,

prácticas y actitudes cotidianas, y por una decisión de autoafirmación, que en muchos casos aparece vinculada a la posibilidad de emergencia de los reclamos de reconocimiento de la legitimidad de sus concepciones y la vigencia de derechos irrenunciables relativos a la dignidad de la vida humana.

En ese sentido, es indispensable trabajar en ampliar la comprensión de la noción de interculturalidad, de modo que se potencie su inclusividad, concibiéndola como una utopía realizable en la que las tensiones entre la exclusión y la inclusión, así como entre los distintos intereses sectoriales intra e intergrupales, puedan ser pensadas y abordadas como momentos de un proceso dinámico que vaya sumando y consolidando alianzas entre los oprimidos. Si —tal como sostienen numerosos pensadores latinoamericanos— nada que lesione la dignidad humana y desconozca los derechos de una persona puede resultarnos ajeno en tanto nos incumbe y afecta como integrantes de la humanidad, sumemos nuestro esfuerzo a la construcción de esa utopía realizable.<sup>5</sup>

Por ello entendemos que para avanzar en el reconocimiento de la dignidad plena de los pueblos, lo cual es una cuestión en la que la educación intercultural —desde la perspectiva que vengo sosteniendo— deberá comprometerse, será necesario partir de lo que, en su emergencia, expresan las voces de los más vulnerables, los invisibilizados. Y quienes detentan esta lamentable condición son los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina.

De acuerdo con Villoro, el punto de partida de este proceso es la afirmación identitaria, sustentada en la valoración positiva de la propia cultura que, al ser dinámica, se reconoce en permanente construcción desde el entendimiento de la tradición como tensión entre el pasado heredado y la prospección y acción hacia el futuro deseable imaginado por una colectividad, y que en tanto proyecto, implica relaciones conflictivas de identificación y de diferenciación del *nosotros* y del *otro*.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Repitiendo palabras de Polimeni, la entendemos como “enérgica y fluida tensión entre lo real y lo posible, un espacio plural donde indios, negros y mestizos, [...] campesinos, obreros, marginales de nuestra América, puedan desarrollar sus culturas de un modo articulado con la sociedad plurilingüe y multiétnica [...] La utopía es la búsqueda profunda de la diversidad y lo común de los hijos de nuestra América” (Polimeni, cit. por Roig, 2002: 125).

<sup>6</sup> En palabras del autor: “un pueblo comienza a reconocerse cuando descubre las creencias y actitudes y proyectos básicos que prestan una unidad a sus diversas manifestaciones cultu-



Según lo relevado en años de trabajo con docentes de distintos niveles del sistema educativo argentino, de revisión de propuestas de material didáctico y de otro tipo de documentación, de la consulta de bibliografía editada tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos, no parece haberse superado —a pesar del gran avance que ello implica— una primera etapa de valoración positiva de las identidades de los pueblos originarios, que siguen luchando por el reconocimiento de sus formas culturales, sus organizaciones y derechos por parte de las sociedades nacionales en su conjunto, sin que ello implique la tolerancia pasiva de su existencia. Esta sería doblemente insuficiente, puesto que no basta la aceptación de la vigencia de sus culturas, si no se acompaña del respeto de sus derechos como pueblos.

Entonces, para avanzar en el camino señalado considero que algunas cuestiones nada simples y necesarias son, por ejemplo:

- 1) Prever que la argumentación racional deberá albergar mayor diversidad de modalidades que las hasta ahora admitidas en las disputas de la academia, para incluir las riquísimas formas simbólicas en las que el pensamiento popular se expresa.

Ejemplo de ello es, en la lengua hablada en la región que nos ocupa, el profuso empleo de expresiones metafóricas, que se caracterizan por un poder de síntesis imposible de ser logrado a través del lenguaje conceptual, y ponen de manifiesto un pensamiento dinámico, que integra aspectos diversos de la realidad vivida. La riqueza simbólica de la metáfora expresa un ejercicio del lenguaje desde una continua dinámica creadora, que se sustenta en una precomprensión del mundo como en permanente conflicto, movimiento y cambio, animado de vida en todas sus manifestaciones, las cuales no se relacionan armoniosamente entre sí (Rubinelli, 2011).

- 2) Relativizar concepciones académicas que consagran como única expresión posible de conocimiento al científico, reconociendo la validez de otras formas de conocimiento que se han mostrado eficaces. Tenemos que

---

rales y dan respuesta a sus necesidades reales [...] La identidad de un pueblo [...] puede describirse [...] por la manera concreta como se expresan, en una situación dada, sus necesidades y deseos y se manifiestan sus proyectos [...] La identidad [...] sería [...] un proyecto” (Villoro, 1998: 75-76).

sospechar de la exclusiva legitimidad concedida a lo que es entendido como pensamiento científico.<sup>7</sup>

- 3) Valorar positivamente formas cotidianas de comunicación, en las que se emplean lenguajes no estandarizados, enriquecidos con expresiones provenientes de idiomas indígenas y a estos mismos. Terrón de Bellomo sostiene que la “presencia del quechua en el castellano [hablado en la región] consiste en una relación de tensión constante entre una y otra lengua, que está subyacente y genera un entramado de características singulares” (2007: 93).
- 4) Interpelar a la escritura como la “única” forma válida de comunicación legitimada por la academia, reconociendo a la oralidad como potenciadora de modalidades de interrelación que no son menos valiosas que las generadas por aquella.<sup>8</sup>
- 5) Dialogar con concepciones que nos permitan entendernos desde las representaciones que otros sujetos han construido de nosotros, desde su conocimiento y análisis de nuestras prácticas, y no solo de nuestros discursos.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Zulma Palermo se pregunta: “¿por qué es legítima una sola forma de conocer —la eurocentrada y no cualquier otra? [...] La cuestión epistemológica, asume [...] la forma de una pregunta política sobre el conocimiento y coloca la cuestión en términos de lucha hegemónica al interior de un campo en el que existen [...] varias formas de conocer [...] y que resultan —para esa política— excluyentes entre sí a favor de la ciencia” (2009: 7).

<sup>8</sup> Al respecto, Terrón de Bellomo señala que “en América Latina la oralidad es considerada un problema a partir de la Conquista, momento de tensiones entre lo propio americano y lo aportado por la cultura que se instalará desde ese instante como hegemónica. Se trató [...] de la confrontación de las ideas propias del mundo indígena, casi mágico, que tenía su origen en un sistema simbólico; con la mentalidad práctica y a la vez abstracta de quienes se interesaron más por dominar que por comprender al hombre americano y su cultura [...] El problema surge [...] de haber transformado las diferencias en valores y disvalores y, en ese juego, la oralidad —que en ese momento (y en cierta medida aún hoy lo es) era la vía por la que el hombre americano expresaba su concepción del mundo, en base a [*sic*] sus propios saberes y creencias— fue vista [...] como una amenaza, ya que era una forma en que la comunidad se identificaba y se sentía unida” (2007: 21-22).

<sup>9</sup> Fernet Betancourt propone el “desarrollo de una hermenéutica de la alteridad que parte del reconocimiento del ‘extraño’ como intérprete y traductor de su propia identidad, [y que ...] hace del trabajo hermenéutico un proceso de intercambio de interpretaciones [...] una tarea de comprensión participada y compartida entre intérpretes [...] porque

- 6) Abandonar la concepción de la naturaleza como “patio de objetos”, en términos de Kusch, fundada en una concepción cuantitativa e instrumental capitalista que se sustenta en el dualismo sujeto/objeto, soporte de toda relación de dominación, para vivenciarla en términos de valores, dando lugar a un pensar cualitativo (“seminal”) que requiere —para el autor— “una hermenéutica de lo pre-óntico” (Kusch, 1976: 148). Para las concepciones andinas, el conjunto organizado de seres y fuerzas en conflicto, entre las que el ser humano está involucrado, requieren su responsabilidad, así como su continua y prudente participación y compromiso.
- 7) Asumir la coexistencia de diferentes formas de concebir y organizar la temporalidad, desarrollando la capacidad de identificarlas y reconocerlas, adaptándose a ellas en la intercomunicación, dando lugar a las prácticas comunitarias.
- 8) Apreciar la importancia del silencio como forma de expresión cargada de significados. Para ello será necesario no asumirlo rápida y despectivamente como un vacío de ideas, sino como desafío interpretativo, como ocasión de desarrollo de la hermenéutica de la alteridad de la que nos habla Fernet Betancourt.

El encuentro entre sujetos de distintas culturas en la propia cotidianidad se constituye, entonces, en fuente de aprendizaje insustituible, ya que allí emergen sus reales y acuciantes necesidades de reconocimiento a través de sus múltiples formas de expresión.

Realizar el esfuerzo de una constante traducción, no desde la supuesta superioridad de nuestra cultura de pertenencia sino desde la necesidad de una construcción conjunta entre sujetos colectivos culturales diferentes, abrirnos a aprendizajes no canonizados desde el sistema institucionalizado de conocimientos, aceptar que no somos sujetos enfrentados al “objeto” naturaleza que estaría disponible para su manipulación sin que nuestra condición humana se encuentre comprometida en ello —tal como aún lo afirma Honneth (2007: 106)—, comprender que nuestra dignidad depende del reconocimiento de la de los demás, significa tomar parte activa en la interpelación de categorías, las cuales se encuentran en la base de nuestra formación escolar y académica,

---

[...] la comprensión profunda de lo que llamamos ‘propio’ o ‘nuestro’, es un proceso que requiere la participación interpretativa del otro” (2005: 399-400).

y que han contribuido a formar nuestro horizonte de interpretación de la vida.

En el caso de las culturas andinas del noroeste argentino, para poder avanzar en la profundización de concepciones que contribuyan a sostener y enriquecer la valoración positiva de la propia cultura como realidad dinámica y participativa, que significa el sentido de la existencia, y cuyo aporte se requiere para la construcción de perspectivas interculturales de educación, es importante:

- a) Profundizar en la indagación de las propias historias (desde la recuperación de las expresiones de las memorias comunitarias, en tensión con las distintas fuentes de documentación existentes) así como de las modalidades de uso de la lengua de la zona (donde se habla un castellano surcado por la presencia de antiguos idiomas indígenas), con la participación de adultos y ancianos miembros de las poblaciones, sumando esfuerzos de especialistas (académicos y no académicos).
- b) Ensayar y construir cooperativa y participativamente perspectivas antropológicas, epistemológicas y éticas que, interpelando las tradiciones académicas, valoren tanto las diferentes producciones culturales, su riqueza y complejidad, como su calidad de organizadoras del sentido de la vida en las culturas de la región.
- c) Incluir tales conocimientos en los documentos curriculares escolares y de formación de los docentes y profesionales en general, considerándolos no como contenidos aislados, sino como ejes dinámicos organizadores de la concepción de la vida. En ese sentido, se destacan prácticas comunitarias íntimamente asociadas a la comprensión de la vida en general, entendiendo por tal no solo a la humana sino también a la no humana. Un ejemplo de ello es la relación con los difuntos, en la cual se ponen en juego normas y valores practicados por el grupo. Se advierte la especial relevancia que cobran actitudes ponderadas por los adultos, tales como la práctica del respeto y la solidaridad, así como del afecto en sentido amplio, por cuanto se entiende como dignos del mismo a humanos y no humanos.

- (d) Formar redes interinstitucionales que favorezcan modalidades adecuadas de organización permanente de los pueblos que reclaman el reconocimiento de su identidad como base necesaria para que los puntos anteriores puedan desarrollarse. Es preciso gestar avances en acuerdos programáticos de trabajo en redes, con el fin de —en palabras de Martí— “con los oprimidos [...] hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores” (1980: 14). O, en palabras de Dussel, posicionado desde la filosofía de la liberación, se hace necesaria la inclusión del “Otro oprimido y excluido [quien] no es una realidad formal vacía: es un mundo pleno de sentido, una memoria, una cultura, una comunidad [...] como realidad re-sistente” (1994: 89).

En las instituciones educativas muchas veces se trata de simplificar la realidad en la que vivimos, alejando u ocultando los conflictos que la convivencia cotidiana hace presentes, pretendiendo transformar en estático el mundo que nos constituye y constituimos, confundiendo la comprensión con la mirada superficial e instantánea, avalando argumentos basados en falacias. Se propaga el acostumbramiento a la fragmentación, a la dispersión, a la ambigüedad, a la imitación, así como el hábito de generalizar en exceso, lo que impide penetrar la complejidad de dicha realidad. Es difícil, en este contexto, poder saber quiénes somos, al negarse las posibilidades de conocer y conocernos que podrían abrirse al asumir la cotidiana presencia del conflicto y de la diferencia.

No obstante, la cotidianidad puede transformarse en una fuente de reflexión crítica, si nos asumimos *en tanto sujeto plural, como tema de la reflexión*, mediante el desarrollo de una tarea permanente que requiere el a veces riesgoso esfuerzo de desocultar la naturalización de valores pretendidamente absolutos y universales, y al mismo tiempo de examinar crítica y constantemente la legitimidad de nuestra afirmación de lo que consideramos valioso.

Es preciso concebir a la realidad sociocultural como red dinámica de sentidos —en un siempre inconcluso proceso de construcción— que necesita del permanente esfuerzo de interpretación.

El mundo de la vida constituye una red intuitivamente presente, familiar, que aparece como transparente, pero a la vez inabarcable, sobre cuyo trasfondo y a partir del cual se actúa comunicativamente. El intento hermenéutico

requiere problematizar aquello que de tan cercano parece demasiado simple y obvio: nuestra cotidianidad, ya sea en relación con las instituciones donde trabajamos, o con la vida personal en la que nos constituimos como sujetos sociales y políticos, significados por una(s) cultura(s). Pero si se silencia o excluye el tratamiento de los aspectos sociopolítico-económicos y de los procesos históricos en los que las culturas y los sujetos creadores de las mismas se han forjado, y se sobredimensionan solo algunos aspectos simbólicos, se los despoja de referencialidad y sentidos y se abonan perspectivas que contribuyen a forjar nuevos estereotipos.

Fornet Betancourt sostiene que “tomar una cultura en serio implica [...] respetarle su derecho a tener mundo propio; y también [...] a no ser impedida por coerción en sus posibilidades de desarrollo real” (1997: 370).

La interculturalidad implica todo lo anterior, por lo que será necesario encararla como una tarea que promueva alianzas entre diversos sectores de la sociedad que se sientan convocados por esa interpelación, asumiendo en el pensar-haciendo las tensiones que permanentemente dinamizan toda práctica social.

Pero la necesidad de promover actitudes de respeto que posibiliten la apertura al diálogo con los considerados *otros* como sujetos sociales constructores de modelos culturales de comprensión y comunicación diferentes, no incumbe solamente a los pueblos indígenas, sino al conjunto social. La referencia de la educación intercultural exclusiva a las poblaciones indígenas, nos plantea al menos la duda de estar ante una reedición de propuestas de asimilación de las que han caracterizado a nuestro sistema educativo, y de las que —aún proponiéndonoslo desde un esfuerzo crítico consciente— nos cuesta tanto prescindir.

Por la vía de la justificación de la “minorización” —en el sentido antes aludido— de estos sujetos sociohistórico-culturales se favorecería su consideración como responsables de su situación de subordinación, legitimando la instauración de políticas de atención casi exclusivamente asistencialistas que difícilmente puedan favorecer cambios en la situación de asimetría existente.

Así como con anterioridad el Estado luchó denodadamente por ocultar la diversidad, tras la concreción de un proyecto de Estado-Nación homogéneo, pretendidamente semejante a los europeos, concebidos como único modelo de desarrollo, ahora podemos caer en la trampa de entender a los pueblos originarios como homogéneos. Sin embargo, es posible reconocer importan-

tes diferencias entre ellos, en cuanto a: la conservación y uso de lenguas originarias o de variantes dialectales del español-inglés-portugués; la vigencia de sus sistemas de autoridades tradicionales, resignificación o desaparición de esas funciones tradicionales; la vigencia de sus formas organizativas o transformación de estas en diversos niveles de adecuación al modelo capitalista de mercado; sistema de propiedad comunitario o individual; las prácticas culturales, etcétera. En este sentido, Salas Astraín, insiste en que “se requiere criticar los estereotipos y profundizar la visión que existe de los pueblos indígenas y su cultura étnica” (2006: 214).

Uno de los riesgos de no hacerlo es el de legitimar como representantes de esas culturas a personas que pueden ser funcionales para los intereses de sectores hegemónicos, que ningún interés tienen en un cambio de la situación. Al interior de las comunidades también hay diversidad de situaciones. Hay quienes actúan guiados por el ideal del buen vivir de la comunidad, y hay quienes deciden en función de intereses exclusivamente personales o familiares. Así, mientras públicamente se adhieren a discursos fundamentalistas, en realidad actúan clausurando las posibilidades de diálogo entre sujetos culturalmente diversos, a través de las ya mencionadas estrategias ejercidas en dos direcciones complementarias: por un lado, buscando instalarse en lugares de poder dentro de los grupos social, política y económicamente dominantes, y por otro, clausurando la posibilidad de que las voces disidentes de quienes conforman sus propios grupos de procedencia sean escuchadas, contribuyendo al aislamiento de quienes supuestamente son sus representados.

Para Salas Astraín, la actual preocupación por la interculturalidad está asociada a distintas formas culturales emergentes que se han visibilizado fundamentalmente a partir de la globalización y sus formas de exclusión. Para el autor, son “subjetividades emergentes [...] las configuraciones plurales de identidad que se van forjando en los nuevos contextos” (2003: 15).<sup>10</sup>

Por eso, sostiene que los sectores que practican formas de dominación se legitiman mediante discursos con enunciados supuestamente universales, que

---

<sup>10</sup> Para Salas Astraín “la interculturalidad’ alude, en términos generales, a la relación entre grupos étnicos y culturales distintos, a su mutua comprensión y a su valoración”, y destaca la necesidad de atender a otras diferenciaciones culturales como las “de género, las expresiones de cultura popular de barrios y poblaciones, y de las sub-culturas juveniles [...] entre otros, que continúan [...] siendo ignoradas” (2006: 203, 214).

tratan de prolongar indefinidamente el silenciamiento de los otros, hasta que las prácticas de la desigualdad logran hacerse visibles a través de las denuncias y reclamos de quienes las sufren.

Por la negación de reconocimiento, una persona resulta afectada en la relación consigo misma y en la relación con los otros. La descalificación a la que es socialmente sometida es asumida como autodescalificación, y desde esa disimetría se relaciona con los demás. La violencia que de este modo “se ejerce sobre el otro equivale a la disminución o la destrucción de [su] poder-hacer [...] a la humillación [y ...] destrucción del respeto de sí” (Ricoeur, 1996: 234).

Ello se inscribe en el que, en opinión de Ricoeur, se constituye en el más grave problema de nuestro tiempo: la acentuación del contraste entre la afirmación universal de igualdad de derechos y la desigual distribución de bienes. Entonces, el mutuo reconocimiento será posible solo en tanto que ningún sector se apropie de los bienes indispensables para la continuidad de la vida de todos.

La reproducción cultural asegura la continuidad de la tradición y la coherencia de los saberes que sustentan las prácticas comunicativas cotidianas, basada en los saberes validados, actuando decisivamente en la conformación y reconocimiento de las identidades individuales insertas socialmente. Pero, cuando ocurren perturbaciones en los procesos de reproducción cultural, y se producen pérdidas de sentidos y ausencia de motivación ante la ruptura de los criterios de legitimación, ello se traduce en crisis personales y sociales (Habermas, 1990: 202-203). Entonces, los actores ya no pueden cubrir la necesidad de entendimiento que las situaciones nuevas plantean, haciendo uso de su acervo cultural de saber; los esquemas de interpretación aceptados como válidos hasta entonces fracasan; las estrategias de subsistencia pierden eficacia, mientras la incertidumbre gana terreno y las motivaciones de vida se desvanecen.

En el mundo actual, azotado por la multiplicidad de conflictos generados por la distribución cada vez más desigual de los recursos necesarios para la vida, la existencia de la diversidad ha sido —al menos teóricamente— legitimada por la aceptación de la caducidad del proyecto homogeneizador occidental. Entonces, deberá ser una preocupación prioritaria encontrar formas de practicar la convivencia, reconociendo la complejidad de esta tarea. Para ello hay que insistir y tener siempre presente la necesidad de no confundir la



diversidad entre personas formadas en culturas diferentes y de las culturas entre sí, con las desigualdades económicas, sociales, políticas en las que se encuentra apresada cada vez una mayor cantidad de población mundial, lo que también implica posibilidades de participación en formas democráticas de ciudadanía desiguales.

Los problemas de convivencia entre sujetos formados en diferentes culturas, y de cada una a su interior, requieren explicitar y hacerse cargo de los prejuicios y resistencias que impiden reconocer la validez de concepciones y criterios diferentes, con el fin de que puedan acordar caminos de trabajos y continua superación de obstáculos, así como de ejercicio de una libertad responsable ante situaciones conflictivas que impliquen el desconocimiento de la dignidad de la persona o que la vulneren.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2006), "Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar", en Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo, pp. 43-57.
- Chumbita, Hugo (2007), "El proyecto americanista de los revolucionarios de la Independencia", en Biagini, Hugo y Arturo Roig (comps.), *América Latina hacia su segunda independencia*, Buenos Aires, Aguilar/Altea/Taurus/Alfaguara, pp. 55-66.
- Dussel, Enrique (comp.) (1994), *Debate en torno a la ética del discurso de Apel*, México, Siglo XXI.
- Fornet Betancourt, Raúl (2005), "Filosofía intercultural", en Salas Astraín, Ricardo (coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano*, vol. II, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, pp. 399-415.
- Fornet Betancourt, Raúl (1997), "Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas", en *Revista de Filosofía*, vol. 30, núm. 90, septiembre-diciembre, pp. 365-382.
- Habermas, Jürgen (1990), *Pensamiento postmetafísico*, Madrid, Taurus.
- Honneth, Axel (2007), *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz.

- Kusch, Rodolfo (1976), *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro.
- Mariátegui, José Carlos (2007), *Peruanicemos al Perú*, Buenos Aires, Ediciones El Andariego.
- Mariátegui, José Carlos (2005), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Buenos Aires, Ediciones El Andariego.
- Martí, José (1980), *Nuestra América*, Buenos Aires, Losada.
- Nair, Sami (2006), *Diálogo de culturas e identidades*, Madrid, Editorial Complutense.
- Palermo, Zulma (2009), “La opción decolonial”, ponencia presentada en *Congreso Nacional y Surandino de Filosofía*, Universidad Nacional de Jujuy, 9 de octubre de 2009.
- Ricoeur, Paul (2006), *Caminos del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- Roig, Arturo Andrés (2002), *Ética del poder y moralidad de la protesta*, Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Roig, Arturo Andrés (1981), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rubinelli, María Luisa (2011), *Relatos populares andinos: expresión de conflictos*, Río Cuarto, Argentina, Ediciones del Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano.
- Salas Astraín, Ricardo (2006), “Educación intercultural, profesores de educación media y contextos urbanos. Reflexiones desde la experiencia chilena”, en Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.
- Salas Astraín, Ricardo (2003), *Ética Intercultural. (Re) lecturas del pensamiento latinoamericano*, Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez.
- Scalabrini Ortiz, Raúl (1991), *El hombre que está solo y espera*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Sichra, Inge (2006), “La educación intercultural bilingüe extendiendo sus fronteras”, conferencia presentada en Seminario-Taller *Educación Intercultural Bilingüe en contextos rurales*, Buenos Aires, 27 de noviembre de 2006.
- Terrón de Bellomo, Herminia (2007), *El saber de los relatos*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- Villoro, Luis (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós.